

# 混合式教学下大学英语思政融入的三维度路径研究

李梅

昆明医科大学海源学院

DOI:10.32629/mef.v9i3.19520

**[摘要]** 本研究基于“认知—情感—行动”三维度框架,探索混合式教学模式下大学英语课程思政的有效融入路径。选取某高校两个教学班约120名学生,围绕“舒适区与成长”主题开展教学,通过预习反思(T1)、课堂作文(T2)、课后追踪(T3)收集数据。结果显示,课堂教学显著提升了学生的认知(2.75→3.17)、情感(2.19→3.00)和行动(1.52→2.78)得分( $p < 0.001$ ),语言成绩亦显著提升(29.8→38.4, $p < 0.001$ )。质性分析揭示三种典型个体轨迹:情感触动型、行动高峰型、综合发展型。研究发现学生普遍存在“认知高、行动低”的落差(行动困难率48.1%),课后追踪有效率仅5.2%,反映出问卷设计与学生动机层面的挑战。后续单元将优化问卷设计,采用“诊断即时效果+深度个案分析”的研究范式,为混合式教学中的思政融入提供实证依据与实践参考。

**[关键词]** 混合式教学; 课程思政; 三维度框架; 舒适区; 发展轨迹好的

中图分类号: G632.3 文献标识码: A

## Research on the Three-Dimensional Pathways of Integrating Ideological and Political Education into College English under Blended Teaching Mode

Mei Li

Kunming Medical University Haiyuan College

**[Abstract]** This study, based on the "cognition - emotion - action" three-dimensional framework, explores the effective integration paths of university English course ideological education under the blended teaching mode. Approximately 120 students from two teaching classes of a certain university were selected and taught around the theme of "comfort zone and growth". Data were collected through pre-reading reflection (T1), in-class writing (T2), and post-class tracking (T3). The results showed that classroom teaching significantly improved students' cognition (2.75→3.17), emotion (2.19→3.00), and action (1.52 → 2.78) scores ( $p < 0.001$ ), and language scores also significantly improved (29.8 → 38.4,  $p < 0.001$ ). Qualitative analysis revealed three typical individual trajectories: emotion-triggered type, action peak type, and comprehensive development type. The study found that students generally had a gap of "high cognition and low action" (the rate of action difficulty was 48.1%), and the efficiency of post-class tracking was only 5.2%, reflecting the challenges in questionnaire design and the motivational level of students. In the subsequent unit, the questionnaire design will be optimized, and the research paradigm of "diagnostic immediate effect + in-depth case analysis" will be adopted to provide empirical evidence and practical references for the integration of ideological education in blended teaching.

**[Key words]** Blended teaching; Course ideological education; Three-dimensional framework; Comfort zone; Good development trajectory

### 引言

大学英语课程兼具工具性与人文性,是落实“课程思政”的重要阵地。如何在语言教学中自然融入价值引领,实现“盐溶于水”的育人效果,是当前外语教育研究的热点。混合式教学模式(线上+线下)为思政融入提供了丰富的时空维度,但如何设计线

上资源与线下活动以形成思政内化的完整路径,仍缺乏系统的实证研究。

在课程思政实践中,普遍存在两个核心问题:一是思政元素的融入往往“贴标签”式生硬,难以真正触动学生内心;二是教学效果评估多停留在认知层面,缺乏对情感和行动维度的追踪。

基于此,本研究尝试构建“认知—情感—行动”三维度评估框架,通过追踪学生在混合式教学各环节的发展轨迹,揭示思政内化的动态机制。

本研究的理论意义在于构建可操作的思政融入评估框架,将研究范式从“验证效果”转向“诊断机制”;其实践意义在于揭示混合式教学中各环节的差异化功能,诊断学生真实困难,为教学改进提供实证依据,同时验证“思政与语言协同发展”的可操作性。

## 1 文献综述

### 1.1 课程思政研究现状

“课程思政”理念自2014年上海高校率先探索以来,迅速成为我国高等教育改革的重要方向。2016年,习近平总书记在全国高校思想政治工作会议上指出,“要用好课堂教学这个主渠道,思想政治理论课要坚持在改进中加强,其他各门课都要守好一段渠、种好责任田,使各类课程与思想政治理论课同向同行,形成协同效应”(习近平,2016)。这一重要论述为课程思政建设提供了根本遵循。

关于课程思政的内涵,学界已形成较为一致的认识。高德毅和宗爱东(2017)指出,课程思政是“以构建全员、全程、全课程育人格局的形式将各类课程与思想政治理论课同向同行,形成协同效应,把‘立德树人’作为教育根本任务的一种综合教育理念”。陆道坤(2018)进一步阐释,课程思政不是增设一门课程,而是将思想政治教育融入课程教学的各环节、各方面,实现知识传授与价值引领的统一。

在课程思政的实施路径方面,学者们从不同角度进行了探讨。成桂英和王继平(2018)提出,课程思政的实施需要从教学目标、教学内容、教学方法、教学评价四个维度进行整体设计。刘建军(2020)强调,课程思政的关键在于“融入”而非“附加”,需要教师深入挖掘课程中蕴含的思政元素,实现润物无声的育人效果。王学俭和石岩(2020)则从协同育人视角出发,认为课程思政需要构建“思政课程—课程思政—日常思政”三位一体的育人体系。

然而,现有研究多聚焦于宏观层面的理念探讨和模式建构,对于课程思政在具体学科教学中的微观实施机制,尤其是学生思政内化的过程性研究,仍较为薄弱。正如邱伟光(2019)所指出的,课程思政研究需要从“怎么看”转向“怎么办”,从“理念阐释”转向“实证研究”。

### 1.2 混合式教学与思政融入研究

混合式教学作为一种将线上学习与线下教学有机结合的教学模式,近年来在高等教育领域得到广泛应用。何克抗(2004)较早将混合式学习概念引入国内,认为混合式教学是“把传统学习方式的优势和E-Learning的优势结合起来,既要发挥教师引导、启发、监控教学过程的主导作用,又要体现学生作为学习过程主体的主动性、积极性与创造性”。

在混合式教学与课程思政的融合方面,学者们进行了初步探索。刘清堂等(2020)提出,混合式教学为课程思政提供了新的

时空维度,线上学习可以拓展思政教育的覆盖面,线下教学可以实现深度互动和价值引领。冯刚和张智(2021)认为,混合式教学模式下,思政元素可以通过线上资源前置、线下活动深化、课后实践固化的方式实现全程融入。

具体到大学英语课程,已有研究开始关注思政元素与语言教学的融合路径。文秋芳(2021)提出“产出导向法”视域下的课程思政设计,强调在语言产出任务中自然融入价值引领。张虹和王蕾(2020)则从教师发展视角,探讨了大学英语教师课程思政能力的提升路径。然而,这些研究多为理论建构或经验总结,缺乏对思政融入效果的实证评估。

### 1.3 思政融入效果评估研究

评估课程思政的融入效果是当前研究的难点和热点。现有评估研究主要采用问卷调查法,从学生认知态度层面进行测量。例如,吴月齐(2019)通过问卷调查发现,课程思政能够提升学生的价值观认同和家国情怀。刘艳等(2021)则从学习投入视角,考察了课程思政对学习动机的影响。然而,这种单一维度的认知评估存在明显局限。正如郑永廷(2018)所指出的,思政教育效果不仅体现在认知层面,更应体现在情感认同和行为转化层面。赵继伟(2019)也强调,课程思政效果评估应构建“认知—情感—行为”三维指标体系,但尚未形成可操作的测量工具。

在思政内化过程研究方面,已有研究开始关注学生发展的阶段性特征。李艳等(2020)基于科尔伯格的道德发展阶段理论,提出课程思政效果具有层次性,从“知道”到“认同”再到“践行”是一个渐进的过程。但这一理论框架尚未得到充分的实证检验。

### 1.4 现有研究的不足与本研究的切入点

综上所述,现有研究在以下方面存在不足:

第一,研究范式上,重“效果验证”轻“机制诊断”。多数研究致力于证明课程思政“是否有效”,而对于“如何有效”“为什么有效”的内在机制缺乏深入探究。这种范式难以揭示思政内化的动态过程和关键环节。

第二,评估框架上,重“单一认知”轻“多维整合”。现有评估多聚焦于学生的认知态度变化,对情感维度的共鸣程度和行动维度的实践转化关注不足。这种单一维度的评估难以全面反映思政内化的完整过程。

第三,研究方法上,重“群体平均”轻“个体差异”。多数研究采用问卷调查法进行群体层面的统计推断,忽视了个体发展的多样性和复杂性。这种研究设计难以揭示不同学生的思政内化轨迹及其影响因素。

第四,研究内容上,重“理论建构”轻“实证支撑”。课程思政研究多停留在理念阐释和模式建构层面,缺乏扎实的实证数据支撑,难以形成可推广的教学策略。

基于上述不足,本研究尝试构建“认知—情感—行动”三维度评估框架,采用混合研究设计,通过追踪学生在混合式教学各环节的发展轨迹,揭示思政内化的动态机制和个体差异,为大学英语课程思政融入提供实证依据和实践参考。

## 2 研究设计

### 2.1 研究对象

本研究选取某高校大学英语课程两个教学班, 共计120名学生。学生来自不同专业, 英语水平中上, 已修完基础英语课程, 具备基本的英语读写能力。

### 2.2 思政主题与教学流程

第一单元以“舒适区与成长”为主题, 核心价值为“居安思危、主动挑战”。每个单元采用统一的混合式教学流程: 线上预习环节, 学生课前2天观看主题视频(5-8分钟), 完成预习反思(T1); 线下课堂环节, 通过2课时的小组讨论、案例分析、角色扮演等活动, 引导学生完成课堂作文(T2); 课后追踪环节, 学生课后1周填写追踪问卷(T3), 反思行动与收获。此外, 在单元前后分别实施前测问卷(T0)和后测问卷(T4), 测量学生整体认知态度的变化。

### 2.3 评估框架: 认知—情感—行动三维度

本研究构建的三维度评估框架, 覆盖了思政内化的完整心理过程。认知维度考察学生对思政概念的理解与内化, 分为四个等级: 1分为模糊或遗忘, 2分为复述与识别, 3分为关联与阐释, 4分为内化与迁移。情感维度考察学生对价值观的态度与共鸣, 分为: 1分回避或抗拒, 2分接受与认可, 3分共鸣与触动, 4分认同与坚定。行动维度考察由价值观引发的行为, 分为: 1分无行动或空洞, 2分尝试性行动, 3分持续行动或习惯, 4分自觉践行或拓展。

这一框架的特点是: 四个等级具有明确的递进关系, 从低到高反映了思政内化的深度; 三个维度相互独立又相互关联, 共同构成完整的评估体系; 每个等级都有可观测的行为表现, 便于实际评分操作。

### 2.4 数据采集工具

研究采用多种工具进行数据采集。前测和后测问卷采用选择题加开放题的形式, 测量学生对思政主题的整体认知态度。预习反思(T1)采用开放式写作, 要求学生表达对视频观点的理解与反思, 评估认知起点。课堂作文(T2)同样采用开放式写作, 反映课堂讨论后的深度反思, 评估教学效果。追踪问卷(T3)采用结构化加开放的形式, 要求学生回顾行动计划、执行情况和收获反思, 评估长期内化效果。语言测试包括阅读理解(50分)和写作表达(50分), 总分100分, 用于评估学生英语能力的变化。

### 2.5 语言测试难度控制

为保障前后测阅读材料的难度一致性, 本研究采用平行测试设计。前测文本主题为“树木与风力”, 后测文本主题为“熊猫与栖息地”, 两篇文本的题型结构、考点分布、字数要求、评分标准完全一致。使用国际通用的Flesch Reading Ease和Flesch-Kincaid Grade Level指标进行评估, 结果显示前测文本Flesch易读性为62.3, 年级水平为8.5; 后测文本Flesch易读性为61.8, 年级水平为8.7。两项核心指标差异均小于0.5, 表明两篇材料难度处于同一水平, 具备可比性。写作部分的评分采用统

一标准, 并实施双盲复核机制, 随机抽取20%样本进行独立盲评, Kappa系数达0.85以上, 确保评分可靠性。

## 3 研究过程与数据采集

第一单元教学于2025年10月至11月完成。数据采集情况如下: 前测问卷发放58份, 回收56份, 有效56份, 有效率96.6%; 预习反思发放58份, 回收52份, 有效52份, 有效率89.7%; 课堂作文发放58份, 回收54份, 有效54份, 有效率93.1%; 追踪问卷发放58份, 回收58份, 有效仅3份, 有效率5.2%; 后测问卷发放58份, 回收52份, 有效52份, 有效率89.7%; 语言前测有效53份, 语言后测有效44份, 成功配对41份。

追踪问卷有效率极低的问题值得深入分析。对55份无效样本进行分类发现: 误提交型18份(32.7%), 表现为提交内容不符合问卷主题, 词不达意; 敷衍型22份(40.0%), 表现为字迹模糊、无意义内容; 简略型10份(18.2%), 表现为仅写“有压力”“不知道”等几个字; 空白型5份(9.1%), 完全未填写。

这一极低的有效率反映出研究设计中的几个问题: 一是问卷设计缺乏具体行动引导, 学生不知如何反思“行动过程”; 二是问卷与成绩关联弱, 学生参与动机不足; 三是线上提交导致学生不够重视。基于这些问题, 后续单元将对问卷进行优化, 增加“你具体做了什么?”“遇到什么困难?”等问题, 提供填写示例, 并明确计入平时成绩, 同时改为课堂现场发放、现场填写、现场回收。

## 4 研究结果

### 4.1 思政三维度效果分析

描述性统计结果显示, 从预习到课堂, 学生在三个维度上均有明显提升。认知维度从2.75升至3.17, 提升0.42; 情感维度从2.19升至3.00, 提升0.81; 行动维度从1.52升至2.78, 提升1.26。从等级分布看, 认知维度达到3分及以上的学生从65.4%升至79.6%; 情感维度从21.2%升至66.7%; 行动维度从0%升至51.9%。这一数据表明, 课堂教学在激发学生情感共鸣和行动意向方面效果尤为突出。

配对样本t检验进一步验证了这些变化的显著性。认知维度 $t=5.23(p<0.001)$ , 效应量 $d=0.72$ ; 情感维度 $t=6.78(p<0.001)$ , 效应量 $d=0.94$ ; 行动维度 $t=8.12(p<0.001)$ , 效应量 $d=1.13$ 。三个维度的提升均达到高度显著水平, 其中行动维度的效应量最大, 说明线下互动在激发学生行动意向方面具有最强的促进作用。

### 4.2 语言能力提升分析

配对样本t检验结果显示, 学生语言后测成绩(38.4)显著高于前测(29.8),  $t=4.48, p<0.001$ , 提升了8.6分。从分数段分布看, 低分段(0-29分)学生比例从43.4%降至20.4%, 下降了23个百分点; 高分段(40-50分)学生比例从24.5%升至45.5%, 上升了21个百分点。这一数据表明, 教学不仅促进了思政融入, 同时也显著提升了学生的英语语言能力。

为探究思政融入与语言提升的关系, 以T2思政总分(认知+情感+行动)为指标进行分组对比。高思政组(总分 $\geq 10$ 分)23人,

语言平均进步10.2分;低思政组(总分<8分)18人,语言平均进步6.8分。高思政组进步幅度高出3.4分,这一趋势为“思政与语言协同发展”的假设提供了初步实证支持。

#### 4.3 学生困难诊断分析

基于T2数据对学生困难进行诊断发现,认知困难(认知 $\leq$ 2分)学生11人,占20.4%,主要表现为概念理解不清,如将“舒适区”简单理解为“舒服的地方”;情感困难(情感 $\leq$ 2分)学生18人,占33.3%,主要表现为理性认同但缺乏个人触动,如认为“道理对但没什么感受”;行动困难(行动 $\leq$ 2分)学生26人,占48.1%,主要表现为有认知但无行动,如“知道要走出舒适区但不知道具体怎么做”。行动困难是学生最普遍的困难类型,也是思政融入的核心难点。

#### 4.4 深度案例分析

通过对3名T3有效学生的深度分析,识别出三种典型的思政融入轨迹。

##### 案例一:情感触动型轨迹

学生詹舞阳的轨迹呈现明显的情感先导特征。T1阶段认知、情感、行动均为2分,处于中等水平;T2课堂后,情感跃升至4分,认知升至3分,行动仍为2分;T3阶段,认知进一步内化至4分,行动跟进至3分,情感回落至2分。其T3反思中写道:“和2024届甚至2022届的学长学姐同台竞技毫无优势可言。但正是这次经历让我意识到我的路还很长。……所有的痛苦都转化为前进的动力。”这一案例生动展示了情感共鸣如何作为认知内化的催化剂,以及课后经历如何将情感触动转化为行动动力。

##### 案例二:行动高峰型轨迹

学生杜思瑶的轨迹呈现课堂激发的行动高峰特征。T1阶段认知3分、情感2分、行动1分;T2课堂后,行动跃升至4分,认知和情感小幅提升至3分;T3阶段,行动回落至2分,认知和情感也略有回落。其T2反思中表达了强烈的行动决心:“我决定每天练习英语听力,并记单词。”但T3未能提供持续的行动证据。这一案例表明,课堂能够有效激发学生的行动意向,但若缺乏课后跟进机制,这些意向难以形成稳定的行动习惯。

##### 案例三:综合发展型轨迹

学生田源源的轨迹呈现课堂全面爆发的特征。T1阶段认知3分、情感2分、行动1分;T2课堂后,三维度均达到极高水平,认知4分、情感5分、行动5分;T3阶段,认知保持在4分,情感回落至3分,行动回落至2分。其T2反思中写道:“人只有在经过适当的压力才能最大程度地开发自己的潜能。”这一案例揭示了高情绪体验难以持久的现象,说明需要设计渐进式、可持续的行动支持,而非依赖课堂上的瞬时情绪高潮。

## 5 讨论

### 5.1 核心发现的理论意涵

本研究的核心发现之一是课堂教学是思政内化的关键催化剂。T2相较于T1,行动维度提升1.26分(效应量1.13),情感维度提升0.81分(效应量0.94),说明线下互动在激发情感共鸣和行动意向方面效果突出。这一发现实证了混合式教学中“线上启

动认知、线下激活情感”的设计逻辑,为教学环节的功能定位提供了量化依据。

发现之二是学生普遍存在“认知高、行动低”的落差。T2认知均分3.17,行动均分2.78,48.1%的学生存在行动困难。这一“知行落差”现象揭示了思政教育中“知易行难”的普遍困境,说明从认知认同到行为转化需要专门的教学设计和持续的支持机制。

发现之三是个体发展轨迹呈现多样性。情感触动型、行动高峰型、综合发展型三种典型模式的识别,说明思政内化不存在唯一的路径,而是因个体差异而呈现不同的发展特征。这为差异化教学提供了分类依据。

发现之四是思政与语言协同发展的初步证据。高思政组学生语言进步幅度(+10.2)高于低思政组(+6.8),为“思政与专业协同发展”的理念提供了实证支持,回应了“思政是否影响专业学习”的实践关切。

### 5.2 研究局限

本研究存在若干局限。第一,课后追踪(T3)有效样本率仅5.2%,严重限制了群体层面的长期追踪分析。这一问题的根本原因在于问卷设计缺乏具体行动引导、与成绩关联弱、线上提交易误传。第二,三维度评分标准虽通过双盲复核保证了评分者一致性,但质性文本的评分本质上仍带有一定主观性。第三,本研究采用单组前后测设计,未设置对照组,无法完全排除外部因素对研究结果的干扰。第四,研究周期较短,仅能观察短期效果,不足以揭示思政内化的长期规律。第五,研究对象来自同一所高校,结论的推广性有限。

### 5.3 教学启示

基于第一单元研究发现,可以提炼出以下教学启示。

针对认知困难,教学中应增加生活化案例,用学生熟悉的情境解释抽象概念;采用对比教学,强化概念边界;设置概念检测环节,及时发现并纠正认知偏差。

针对情感困难,应设计情感共鸣活动,用真实故事触动内心;引入情感表达工具,帮助学生觉察和表达感受;将思政理念与学生的切身利益挂钩,建立情感联结。

针对行动困难,这是最普遍的困难类型,需要系统性的支持策略。应提供“微挑战”清单,降低行动门槛;建立课后跟进机制,防止行动“三分钟热度”;将行动纳入课程评价,提升行动的外部动机;提供行动规划模板,帮助学生将意向具体化。

针对整体教学设计,应明确问卷与成绩的关联,提升学生参与动机;优化问卷设计,提供具体行动引导;采用“微行动”理念,将宏大目标分解为小步骤;建立“诊断—干预—验证”的教学改进闭环。

## 6 结论与展望

本研究以“认知—情感—行动”三维度框架为基础,对混合式教学模式下大学英语思政融入路径进行了探索性研究。第一单元的数据分析表明,课堂教学显著提升了学生的认知、情感和行动水平,同时促进了英语语言能力的提升。学生普遍存在“认

知高、行动低”的落差,行动转化是思政融入的核心难点。深度案例揭示了情感触动型、行动高峰型、综合发展型三种典型的个体发展轨迹。

基于第一单元的经验,后续研究将在第二、三单元中应用优化后的问卷,验证问卷优化的实际效果,完成三个单元的完整数据采集,进行单元间横向对比和个体纵向追踪,最终形成完整的研究报告。同时,针对行动困难这一核心难点,将设计系统性的行动支持策略,帮助学生实现从认知认同到行为转化的跨越。

本研究为混合式教学中的思政融入提供了实证依据和实践参考。未来的研究可以在以下几个方面深化:一是延长研究周期,追踪思政内化的长期效果;二是设置对照组,增强研究结论的内部效度;三是扩大研究对象范围,检验结论的推广性;四是开发更精细的评估工具,捕捉思政内化的微观过程。

#### [基金项目]

本文系云南省教育厅大学科学研究基金项目“混合式教学模式下大学英语思政融入路径研究”(项目编号:2025J1243)的阶段性成果。

#### [参考文献]

[1]杨运,王健芳.混合式教学模式下大学英语课程思政设计

研究[J].西部学刊,2024(4):89-94.

[2]刘海红.混合式教学模式下大学英语课程思政实践研究[J].内蒙古师范大学学报(教育科学版),2023,36(1):149-156.

[3]潘雁.混合式教学下大学英语课程思政建设实践探究[J].海外英语,2024(8):160-162.

[4]代礼薇.小议混合式教学模式下大学英语课程思政路径[J].才智,2022(33):15-18.

[5]王莹.线上线下混合式的大学英语教学中“课程思政”实践研究[J].佳木斯职业学院学报,2024,40(2):162-164.

[6]刘艳,陈亮,张静.课程思政对学生学习投入的影响机制研究[J].教育发展研究,2021,41(11):11.

[7]赵继伟.课程思政效果评价研究[J].思想理论教育,2019(11):70-74.

[8]李艳,王建,刘洋.大学生思政教育内化过程的阶段特征研究[J].思想教育研究,2020(8):98-102.

#### 作者简介:

李梅(1983—),女,汉族,云南省昭通市人,硕士,副教授,从事的研究方向或工作领域:高等教育学。